

## Monoriné Papp Sarolta

GEOBYS CONTACT,  
Oktatásügyi és Informatikai Rendszerház

# A létezés és megismerés virágai

## A tanóra jelenségvilágának feltárása és megértése

„Későn jöttem rá, hogy a tanulás legjobb útja-módja az alkotás, a reflexió”

Zsolnai József (2001)

*A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell a Zsolnai-féle pedagógiai éthoszból gyökerezik. Az ÉKP szakmai kapcsolathálójaiból másfél évtizede kibújtam, de Tanár úr jól ismert, összpontosított figyelmét a tanóra-diagnosztikai indikátorrendszer kutatásáról-fejlesztéséről folytatott két későbbi pápai beszélgetésünkön újra magamon érezhettem. 2006-ban vállalta majdani kutatási eredményeim pedagógiai bírálatát, később fogadókészséget mutatott egy előbbiekkel összefüggő szakmai kezdeményezésem iránt – de már egyik sem valósulhatott meg. Még kezébe adhattam az Iskolakultúrában megjelent kutatási beszámolómat: köszönetet mondtam benne azért a szakmai-pedagógiai kultúráért, amelyre törökbálinti pedagóguséveim óta támaszkodhatom (Monoriné Papp, 2010).*

### Mitől működik? Az optimális tanóra modellje

**M**itől jó egy tanítási óra? Mitől működik ez a korlátozott erőforrásokkal rendelkező pedagógiai mikrokozmosz a maga 45 perces időkeretére felfeszítve? A tanóra jelenségvilágának feltárása és megértése egyrészt pedagógiai hermeneutikai feladat, másrészt gyakorlati pedagógiai kérdés is. Sőt, mint látni fogjuk, létkérdés is, hiszen felidézi ember mivoltunk teljességét.

A pedagógus személyével, jelenlétével legitimálja az éppen érvényesülő tanórai együttműködési kultúrát, tanítási és tanulási teljesítményt, személyével, ismétlődő jelenlétével legitimálja saját szakmai fejlődését, a tanulók fejlődését-fejlesztését. Vajon ha tudjuk, hogy milyen kritériumok teljesítik az optimális tanórát, nagyobb esélyünk van arra, hogy adott körülmények között jól is tanítsunk?! Szükségszerű, hogy elméletet képezzünk ahhoz, hogy jól tanítsunk? Ha valamit jól csinálunk, feltétlenül kell, hogy fel is tudjuk mondani a szabályait annak, amit csináltunk? Gilbert Ryle (1974) 1948-ban írt *A szellem fogalma* című könyvében azt állítja, az „eredményes gyakorlat megelőzi saját elméletét; a metodológiák előfeltételezik a módszerek alkalmazását” – sőt „a metodológiák a módszerek kritikai vizsgálatának eredményei”.

A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell a ténylegesen működő tanítási gyakorlat kritikai vizsgálatából ered. Olyan dinamikus, mégis tartós vonásokat (diszpozíciókat) azonosít, illetve nevez meg, amelyek mentesek bármiféle irányzatosságtól, ötletszerűségtől, esetlegességtől, és megkímélnék bennünket attól, hogy „hipotetikus kijelentések végte-

len sorozatával” (Ryle, 1974) kelljen bajlódunk, ha a tanítás közvetlen gyakorlatáról érvényes kijelentéseket akarunk tenni.

A „...tudásreprezentálódás elemi feltétele a megismerő ember részéről a világ dolgainak észrevése, észrevétele” – olvashatjuk *A pedagógia új rendszere címszavakban* című kötetben Zsolnai József (1996) tudományfilozófiai gondolatmenetét. „Az észrehevéshez nyelvi jelekre és nyelvhasználati szabályokra van szükség. A folyamatnak két egymásra épülő változata létezik: a nomináció (valaminek a megnevezése) és a predikáció (a természetes nyelvi jel révén megnevezett valamiről, valamikről történő valamiféle állítás). Ennek első szintje a nyelv világában játszódik. Ez a *szemantikum világa*. Erre épül a nyelven kívüli, a nyelv által jelölt – tudományos igénnyel művelt, absztrakciót és az általánosítást is feltételező – *fogalmi vagy konceptualizált világ*, amely már a nyelven túli világra és valóságra utal. Ennek a megkülönböztetésnek azért van nagy jelentősége a pedagógiai valóság és világ reprezentációja szempontjából, mert a mindennapi nyelvhasználatához kapcsolódó tapasztalati világ, amit a szavak, mondatok jelentése révén abból „kihámozunk”, nem elégséges a pedagógiai valóság mélyebb megragadására: leírására, valamint a pedagógia világában meglévő viszonyok számbavételére, a ténylegesen meglévő szabályosságok, összefüggések megragadására” (Zsolnai, 1996).

A STEP 21 tanóra-diagnosztika a kooperativitás – innovativitás – professzionalitás hármas alapelvein nyugszik: 3x7 értékkritériumát 3x(7x7) szakmai indikátor fedi le. A modell fogalmi szakszerű elnevezést, szakmai értéktartalmakkal telített jelentést biztosítanak felhasználóiknak. Az általuk reprezentált „konceptuális valóság” a saját jelentés – rendszerbeli értelem – valóságbeli jelentőség dinamikájának megfelelően tükrözi a tanóra egyedi, tényleges valóságát. A következő 7 eleműség kognitív pszichológiai fedezetét a mentális modellek elmélete (sémaelmélet) adja: a modell lényegében a „mesterfokon” dolgozó pedagógus kognitív sémáiból építkezik. A mennyiségi kiegyenlített-ség a kritériumok és indikátorok egyenrangúságát, egyensúlyát garantálja, hogy egyik szempont se tehessen szert a másiknál nagyobb jelentőségre a kritériumrendszeren belül (Monoriné Papp, 2010).

A modell kauzális hatómodellként szolgálja a tanóra működőképességének feltárását (Farkas, 2008): az egyes értékkritériumok (társadalmilag releváns elvárások) ugyanis akkor teljesülnek, ha a nekik megfelelő szakmai komponensek jelen vannak és optimálisan működnek – azaz dinamikus egyensúlyban vannak a tanórán. A komponensek releváns összekapcsolásának köszönhetően úgynevezett koordinált információkhoz jutunk: a tanórai pedagógiai jelenségek „jelentést”, sőt „értelmet” nyernek számunkra.

A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell hermeneutikai értelemben vett professzionális „megfigyelő rendszerre” saját „tekintetünk” révén lesz. Figyelmünk középpontjában mindenkor a tanóra egészének működőképessége áll: a modell konceptuális „szemüvegén” keresztül plasztikusan feltárul előttünk, és érthetővé, értelmezhetővé válik számunkra a tanóra jelenségvilága (Monoriné Papp, 2010).

Összességében a STEP 21 tanóra-diagnosztika komplex, újgenerációs szakértői rendszer, személyre szabható, pedagógusbarát interaktív értékelési eljárás és módszer. Támogatja a tanórai pedagógiai jelenségek megértését, a tanulók és a pedagógus magatartásának, tanulási és tanítási teljesítményének elemzését, fejlesztését és nyomon követését, a pedagógus, a mentor és a szakértő (kritikus barát) együttműködését (1. ábra). Funkcionál diagnosztikus, illetve fejlesztő eszközként, tanóra-menedzsment rendszerként, de alkalmas úgynevezett szakaszáró (szummatív/minősítő) értékelés kidolgozására is. Tanóradiagnózis mellett úgynevezett pedagógusprofil is készíthető általa: ilyenkor a (pályakezdő) pedagógus alkalmassága, a gyakorló pedagógus tanítási teljesítménye, illetve fejlődése van az elemzés-értékelés fókuszában – utóbbira egy-egy pályaszakasz vagy fejlesztési projekt kezdetén, közepén és végén egyaránt sor kerülhet.

| 1. Asszertivitás                     | 1.1. Elérhetőség, megszólíthatóság   | step 21         |
|--------------------------------------|--|-----------------|
| 1.1. Elérhetőség, megszólíthatóság   | Olyan légkört alakítsa ki, amelyben a tanulók el tudnak téged érni, meg tudnak téged szólítani, módjukban áll párbeszédet kezdeményezni veled.   | alapértelmezett |
| 1.2. Kulturált kapcsolatfelvétel     |  | módosított      |
| 1.3. Példamutató beszédmod           |  | mentor          |
| 1.4. A csoportfolyamatok kontrollja  |  | alapértelmezett |
| 1.5. Önkontroll, önfegyelem          | Ugyanakkor egyik-másik diákid viselkedésén mintha némi - a megfigyelő személyiségtől nehezen azonosítható - fenntartás (szorongás, esetleg ellenállás) érződne, amikor hozzájuk fordulsz.  | módosított      |
| 1.6. Autonómia és felelősségvállalás |  | mentor          |
| 1.7. Bizalom és önértéktudat         |  | pedagógus       |
|                                      | Érdemes alkalmanként módszeresen gondoskodnod arról, hogy tanítványaid mintegy belelendüljenek a munkába az óra kezdetekor. Az interaktív, akár játékos megoldások jó lehetőséget adnak rá, hogy könnyedén megteremtődjenek a közös munka személyközi feltételei. A matematika órák egyébként is előkerülő kérdések, definíciók is megfelelnek erre a célra. | mentor          |
|                                      |  | kritikus barát  |

1. ábra. 9. osztályos matematika óra elemzésének elektronikus oldala (Kooperativitás)

### Pedagógiai létsémáink

„Egy valóságos rendszer világkép, amely az alakítás szilárd elvével rendelkezik, amely 'mindent' egy és ugyanazon szintre hoz, mindent nemcsak összemérhetővé, hanem összeilleszthetővé, megszervezhetővé tesz” (Zalai, 1984).

A STEP 21 modell nem pusztán tanóra-diagnosztikai alkalmazásra való. 3x7 értékkritériuma a közoktatás-felsőoktatás-felnőttoktatás bármely más területére, hipotetikusan más társadalmi alrendszerekre is adaptálható. De vajon van-e relevanciája annak a feltevésnek, hogy lételméleti vagy ismeretelméleti konzekvenciákkal is jár? El lehet-e tőle várni, hogy általa a pedagógusok saját pedagógiai „létsémájukat” felismerjék, pedagógiai világképüket beazonosítsák, korrigálják?

Az itt látható dinamikus létsémák mint konstrukciók s a bennük foglalt (pedagógiai) világképek rendeltetésüknél fogva más és más területeket, illetve nézőpontokat, más és más absztrakciós szintet, illetve nagyságrendet fednek le, dimenzionált jelentéstartalmaik ugyanakkor többé-kevésbé átválthatók, vonatkoztathatók egymásra, sőt fraktálszerűen beleírhatók egymásba; a hézagmentesség igénye nélkül tartalmi-logikai szempontból sorba rendezhetők, egymásra illeszthetők. Belső szerkezetük, működési elvük és módjuk ugyanis azonos.

Az alábbiakban tehát saját létértelmezésünkből kiindulva (2. ábra), Ryan önállóságelméletét is segítségül hívva (5. ábra) egymás mellé tesszük az ÉKP (3. ábra) és a STEP 21 modell (4. ábra) létsémáját. Ábrázolásmódunk remélhetőleg perspektívaváltásra

készíteti, konstruktív megismerési módra kapcsolja az olvasót, általánosságban pedig valamiféle meta-pedagógiai párbeszéd inspirálója is lehet.

### Van ott valaki?

„Van ott valaki?” – kérdezzük Csányi Vilmossal ismételtlen (*Monoriné Papp, 2010*). A világra, önmagunkra és feladatunkra irányuló lét-kérdéseink középpontjában a nem-tudás mint minden tudás (MIND) ősforrása áll. Az emberi kíváncsiság, a technikai eljárások, a tudományok révén egyre több mindent tudunk „megnevezni”, egyre több dolgot tudunk „állítani”, egyre több dolgot tudunk létrehozni, ami korábban nem-tudásunk része volt. Nem-tudásunk azonban továbbra is ott rejtőzködik a maga mérhetetlenségében és névtelenségében a fizikai dimenzióban: természeti, társadalmi és kulturális környezetünkben; a szellemi dimenzióban: tudásunkban, gondolatainkban, döntéseinkben és nem-döntéseinkben; az etikai dimenzióban: döntéseinkből és nem-döntéseinkből fakadó cselekedeteinkben, tetteinkben, alkotásainkban is.

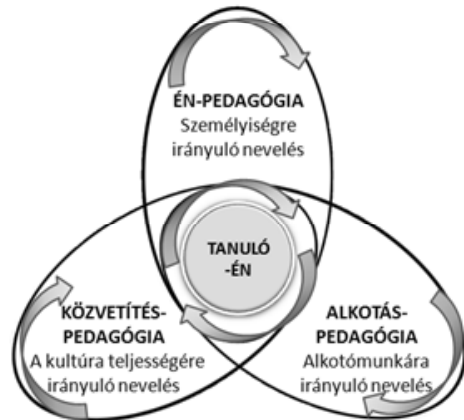
ECO – EGO – ACT: individuumunk ebben a három dimenzióban létezik. Fogantatásunktól ránk „tekerceselődik” otthont adó, öröklött, majd általunk is befolyásolt természeti, társadalmi, szellemi környezetünk – objektivációink világa; ránk „tekerceselődik” saját növekvő, majd csökkenő szellemi autonómiánk, érzelmeink, döntéseink, cselekvési potenciálunk, szokásaink – „szubjektivációink” világa; ránk „tekerceselődik” minden cselekvésünk, alkotó és repetitív tevékenységünk, tanulási és munka-műveleteink, kimondott szavaink – „objektíválásaink” világa.

Ez a három szálból rétegződő „tekerceselődő” dinamikus egyensúly adja ki személyes (családi, iskolai, társadalmi, európai, emberi) identitásunkat, s adja meg potenciálisan a magunk (családi, iskolai, társadalmi, európai, emberi) választ mindhárom alapvető létkérdésre: Milyen a világ körülöttem és számomra?

Ki vagyok én mások és magam számára? Mi a dolgom másokkal és magammal szemben? Identitás-tudatomat, benne környezettudatomat, én/ön(érték)tudatomat, felelősségtudatomat az általam használt beszédmód, a nyelv mint „a lét háza” mások és magam számára is reflektálható objektivációként tükrözi (*Gadamer, 1984*).



2. ábra. Ontológiai alapkérdések



3. ábra. Az ÉKP episztemológiai nézőpontjai

## Fókuszban: a tanuló-én

„Az emberi tevékenység és maga az emberi megismerés is arra irányul elsősorban, hogy a lehetőség-szférákat az ember a maga számára kialakítsa. Így nézve az ember nem más, mint lehetőség-teremtő és lehetőség-formáló lény” – olvashatjuk az *Egy gyakorlatközeli pedagógia Filozófiai antropológia* című fejezetében (Zsolnai, 1986).

Az ÉKP ontológiai fókuszában maga a tanuló-én áll. Bár az én-pedagógiát Zsolnai a hiánypedagógiák közé sorolja, mondván, „tematikáját problémaorientáltan interpretáljuk: pedagógiai nem-tudásunk, tudáshiányunk tudatosításaként” – a 25 évvel ezelőtt

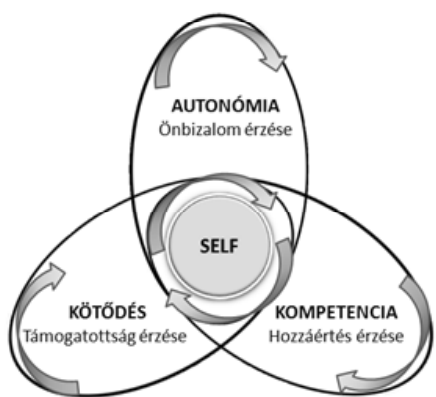
megjelenő programadó kötet mégis a legnagyobb határozottsággal foglal állást: „...a fejlesztésben nem a közvetítőké [azaz nem a pedagógusoké – M. P. S.] a végső szó, hanem a tanuló személyé: aktivitásé, én-ének és identitásának fejlettségéé”. Azt is mondja egyébként, hogy „én-pedagógiát a gyakorlatban csoport-, illetve közösség-pedagógia nélkül művelni nem lehet” (Zsolnai, 1986).

Zsolnai a hangsúlyt kezdetől „a kultúra- és értékközvetítésre mint társadalmi komplexusra és a tanuló-fejlődő egyénre, az identitását kereső és őrizni akaró 'én'-re helyezi. E szerint a gyakorlatközeli pedagógiának lényegileg két nagy fejezete (ha tesszük, két diszciplináris területe) van: az ún. *közvetítés-pedagógia* és az ún. *én-pedagógia*”. A közvetítés-pedagógia fogalmát nem episztemológiai, hanem ontológiai kategóriaként használja: a tanuló-énhez viszonyítva a nevelést olyan „közvetítő létkomplexusként” definiálja, amely „cselekvő beavatkozást jelent a személyiség fejlődésébe” (Zsolnai, 1986). Az ÉKP tehát egyértelműen a kultúra és a tanuló-én közti professzionális közvetítői szerepről beszél, melyet a pedagógus mint „mediátor” (a szerző megnevezése: MPS) tölt be a gyermeki létezés és megismerés folyamatában.

Sajátos episztemológiai differenciálódásról tanúskodik az a tény, hogy (bár a munka- és alkotótevékenység mindig is a képesség- és személyiségfejlesztés alap-



4. ábra. STEP 21 minőség dimenziók



5. ábra. Ryan önállóság-elmélete

formája volt nála) tíz évvel később „a jövő pedagógiáját” már explicit módon is olyan pedagógiaként azonosítja, amelyben „az alkotásnak, illetve az alkotástechnikáknak a képességfejlesztéssel egyenrangú szerepe van”. Értékközvetítés helyett (mellett) értéktéremtésről beszél: a „szellemi termelés (értsd: az alkotások világába történő beavatás) nem csak a kiválasztottaknak, az eminenseknek jár ki”. A Zsolnai-pedagógia tehát – ahogyan ez lét-sémánkban világosan reprezentálható – az alkotás- vagy alkotó pedagógiával (és az úgynevezett episztemológiai vagy tudománypedagógiával) mint harmadik diszciplináris területtel válik teljessé (Zsolnai, 1996, 2001).

A gyermek mint tanuló-én a kultúra teljességének, saját képességeinek, illetve teljesítményének folyamatos önmegismerése és öntökéletesítése révén alakíthatja ki a maga lehetőség-szféráit – felépülő tárgyi tudás, mélyülő önismeret, tökéletesedő teljesítmény (alkotás) formájában. A pedagógia feladata tehát, hogy önmegvalósításának kulcsaként hozzásegítse az embert kulturális (ECO), személyes (EGO) és érték-identitásának (ACT) kidolgozásához. Ezen az életre szóló – elméleti és gyakorlati pedagógiai – kihívást jelentő hermeneutikai körön mozog az ÉKP- és NYIK-pedagógia atyjának életműve (*Zsolnai, 1986; Bangó, 2008*).

### Fókuszban: a tanítási óra

A STEP 21 tanóra-diagnosztika a metapedagógiai figyelem tudatos fókuszálása a tanítási órára. A tanóra mint működő konstrukció van előttünk, amelynek története: jelene, múltja, jövője van. A megfigyelő a jelenben (figyelő tekintete révén mintegy virtuálisan) „csatlózik” a tanóra jelenségvilágához, hogy észleleteinek tudatos elemzésével feltárja, megismerése tárgyává tegye azt.

A kooperativitás (ECO) a kapcsolatok, esetünkben a tanórai pedagógiai kapcsolatok minőségdimenziója. A megfigyelő a tanóra jelenségvilágán át észleli (majd kifejtett szakmai indikátorok segítségével elemzi és értékeli), hogy a tanítás-tanulás vonatkozásában működőképes-e a fennálló pedagógiai viszonyrendszer, azaz hogyan nyilvánulnak meg a pedagógus és a tanítványok együttműködésében, illetve milyen hozzáadott értéket jelentenek az alábbi, társadalmilag releváns értékkritériumok: az asszertivitás, az informativitás, a normativitás, a reflektivitás, az objektivitás, a konstruktivitás, illetve a méltányosság-igazságosság.

A professzionalitás (ACT) a teljesítmény, jelen esetben a tanórai pedagógiai teljesítmény minőségdimenziója. A tanítási óra szakmaiságának jellemző jezeit ismerhetjük meg belőle. A megfigyelő a tanóra jelenségvilágán át észleli (majd kifejtett szakmai indikátorok segítségével elemzi és értékeli), hogy működőképes-e a fennálló szakmai-pedagógiai tudás, azaz a pedagógus és tanítványai teljesítményében hogyan nyilvánulnak meg, illetve milyen hozzáadott értéket képeznek az alábbi, társadalmilag releváns értékkritériumok: a célszerűség, a jogszerűség, a szakszerűség, a hatékonyság, az eredményesség, a rugalmasság és a kiszámíthatóság.

Az innovativitás (EGO) a fejlődés, itt és most a tanórai pedagógiai fejlődés minőségdimenziója. A pedagógus szakmai fejlődéséről, a tanítási-tanulási kultúra változói sajátosságairól ad képet. A megfigyelő több tanóra jelenségvilágának megismerése nyomán elemzi és értékeli, hogy megtörtént-e, illetve hol tart a tanulócsoporthoz a tanítási-tanulási kultúraváltás; hogyan keverednek, milyen zavarokat okoznak a leadni és felvenni kívánt pedagógiai-kulturális sémák, illetve hogyan érvényesülnek az innovációban az értékracionalitás, a legitimitás, a tervszerűség, a nyomonkövethetőség, a megvalósíthatóság, a hatásosság és a fenntarthatóság-kiterjeszthetőség szakmai indikátorai.

A tanórai tanítás-tanulás működőképességét a három minőségdimenzió kölcsönös (optimális esetben kölcsönösen előnyös) egymásra hatása, „tekerceselődése”, kompenzációja is befolyásolja. (Mindannyian ismerünk inkább együttműködő és kevésbé felkészült vagy fordítva: felkészült, de kevésbé együttműködő pedagógust, sőt tanulócsoporthoz is; ismerünk újdonságokra fogékonyat, változásra, megújulásra készet, vagy fordítva: minden változástól, újítástól idegenkedőt.) A tanóra működőképességének megtartásában, helyreállításában és újjáélesztésében, a dimenziók, értékkritériumok és szakmai indikátorok dinamikus egyensúlyának megteremtésében nyújtanak segítséget a STEP 21 tanóra-diagnózis személyre szabható értékelő állításai, javaslatai.

## Fókuszban: a „belső én”

A tanítás-tanulás specifikuma, hogy minden szereplője saját személyiségével, sőt saját személyiségén is dolgozik (SELF). Témánk megértéstani rendszerkörnyezetének gazdagítása érdekében engedünk a kísértésnek: Molnár Éva (2009) *Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései* című tanulmánya ugyanis valóságos tárháza az idevágó „ontológiai hármasságoknak”. Közülük most a funkcionális megközelítésű úgynevezett Önállóság-elméletet (Ryan, 1998), pontosabban a háttérét képező szükségletehálót vetítjük fel lét-sémánkra. Szükségleteink kielégülése és/vagy kielégületlensége, az ezekre ható dinamikus önszabályozó stratégiáink (pedagógiai adottságainkkal, szakmai tapasztalatainkkal és aktuális környezetünk inspirációival is összefüggő) „tekerccselődése” senkivel össze nem téveszthető, egyedi „pszichográfiát”: esetünkben szakmai személyiségvonásokat alakít ki bennünk. A három pszichológiai alapszükséglet: az autonómia (EGO), a kompetencia (ACT) és a kötődés (ECO) szakmai szükségletként való értelmezése azt jelenti, hogy a pedagógusok tényleges egyéni szakmai megújulása objektíve nem nélkülözheti az érintettek alapvető személyiség-szükségleteinek figyelembe vételét, beleértve a (tanórai) pedagógiai teljesítményhez vezető önbizalom, hozzáértés és támogatottság meglétét vagy hiányát is.

\*

Létezni és megismerni: ez emberi lehetőségeink foglalata. Ábra és alap: kettőskép, amelyből az egyik mindig rejtezik. De „a búcsúban mindig megismerés történik” (Gadamer, 1994, 94. o., idézi: Nyíró, 2005): tekintsük hát a fenti megközelítéseket a létezés és egyben a megismerés virágának is. Hommage à Tanár Úr!

## Irodalom

Bangó Jenő (2008): *Útkeresés a posztmodernben*. Mundus Kiadó, Budapest–Aachen.

Csányi Vilmos (2000): *Van ott valaki? Válogatott írások*. Typotex Kiadó, Budapest.

Farkas János (2008): A modern térkutatás alapelvei. In Krémer András és Matiscsák Attila (szerk.): *Tér és tudás*. Belvedere Kiadó, Szeged.

Gadamer, H.-G. (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Gadamer, H.-G. (1994): Az üres és a betöltött időről. In uő: *A szép aktualitása*. T-Twins, Budapest.

Molnár Éva (2009): *Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései*. Magyar Pedagógia, Szeged.

Monoriné Papp Sarolta (2010): A STEP 21 tanóradiagnosztikai modell. *Iskolakultúra*, 20. 2. sz.

Nyíró Miklós (2005): Történetiség, tulajdonképpeniség hatástörténet. In Loboczky J. (szerk.): *Európa Nietzsche után*. Líceum Kiadó.

Ryan, R. M. (1998): Commentary: Human psychological needs and the issues of volition, control, and outcome focus. In Heckhausen, J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge University Press, New York.

Ryle, G. (1974): *A szellem fogalma*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Zalai Béla (1984): *A rendszerek általános elmélete*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Zsolnai József (1986): *Egy gyakorlatközeli pedagógia. Kutatásaink elméleti alapozása*. Oktatókutatató Intézet, Budapest.

Zsolnai József (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (2001): *Az alkotó pedagógia tovább(i) él(ete) Pápán*. VE TK Pedagógiai Kutatóintézet, Pápa.